

Digitalización educativa y aprendizaje móvil: tendencias en las narrativas políticas de los Organismos Internacionales

Educational Digitization and Mobile Learning: Trends in The Political Narratives of International Organizations

Belén Espejo

e-mail: lbev@usal.es

Universidad de Salamanca. España

Luján Lázaro Herrero

e-mail: lujan@usal.es

Universidad de Salamanca. España

Gabriel Álvarez López

e-mail: gabal@usal.es

Universidad de Salamanca. España

Resumen: Este trabajo tiene por objeto abordar una línea de reflexión enmarcada en el discurso teórico del campo de la política internacional, centrada en analizar el papel que desempeñan los Organismos Internacionales (UNESCO, Comisión Europea y OCDE) respecto a la digitalización educativa y el aprendizaje móvil. Metodológicamente, se ha codificado el contenido de los informes publicados por dichos organismos en materia de educación digital, a partir de tres categorías que constituyen el foco de interés en la problematización de las tecnologías digitales: el interés pedagógico (dimensión pedagógica) el capital social (contextos de aprendizaje) y el valor económico (actores). Los resultados evidencian que la digitalización educativa está trascendiendo los elementos de interés pedagógico relativos a planes de innovación escolar, para consagrarse, como un instrumento político en la conceptualización de líneas y marcos divergentes de actuación digital. La discusión propone una línea de investigación en torno a la digitalización educativa como elemento legitimador de las nuevas tesis desglobalizadoras.

Palabras clave: digitalización educativa; Organismos Internacionales; política educativa; tecnología educacional; aprendizaje móvil.

Abstract: This paper aims to address a line of reflection framed in the theoretical discourse of the field of international politics, focused on analyzing the role played by International Organizations (UNESCO, European Commission and OECD) in digital education and mobile learning. Methodologically, the content of the published reports on digital education of the three aforementioned organizations has been codified taking as a starting point some recurrent elements; the pedagogical interest (pedagogical dimension) the social capital (learning contexts) and the economic value (actors). The results show that educational digitization is transcending the elements of pedagogical interest related to school innovation plans to be enshrined as a political instrument in the conceptualization of divergent lines and frameworks of digital action. The discussion proposes a line of research around educational digitization as a legitimizing element of the new deglobalizing theses.

Keywords: educational digitization; International Organizations; education policy; educational technology; mobile learning.

Recibido / Received: 15/10/2021

Aceptado / Accepted: 05/02/2022

1. Introducción

En un contexto de globalización económica y de políticas de transnacionalización educativa han ido emergiendo temáticas de interés en torno a la educación, cuya preocupación se extiende más allá del debate académico y formal. La digitalización de los sistemas educativos es uno de los principales retos a los que se enfrentan los estados en el terreno educativo, tal y como se constata en los últimos trabajos publicados al respecto (Cabero-Almenara et al., 2019; Cobo, 2019; Silva-Quiroz y Lázaro-Cantabrana, 2020).

Un reciente informe de Eurydice titulado *Digital Education at School in Europe* (Eurydice, 2019) utiliza la expresión educación digital en el intento de establecer líneas de relación entre dos escenarios que se encuentran cada vez más conectados, el pedagógico-competencial y el económico-digital. En ese espacio de convergencia contextual, se está imponiendo con fuerza el uso de tecnologías con fines pedagógicos (Brazuelo et al., 2017 y Martín-García, 2020), que son también guiadas por directrices productivas de las que participan los principales sujetos políticos de la gobernanza escolar (Comisión Europea, 2019; OCDE, 2015a, 2015b y UNESCO, 2017). La presencia de estos actores a través de la formulación de planes institucionales y de marcos comunes de competencias tecnológicas, está contribuyendo a impulsar la modernización digital, al tiempo que los legitima en el marco de producción de las teorías educativas.

Probablemente el ejemplo más claro sea el impacto que están teniendo los dispositivos móviles en el núcleo de estas políticas de digitalización. Atendiendo a su faceta educativa, el aprendizaje móvil se presenta como una teoría educativa. El concepto de aprendizaje móvil surge a comienzos del siglo XXI (Wishart, 2017) ligado a las oportunidades de aprendizaje generadas por el impulso de la tecnología digital que, a su vez, confluye con la denominada era móvil, a partir de la cual, los teléfonos inteligentes se instauran como dispositivos convergentes entre nuestra vida digital y nuestra vida móvil (Petit & Lacerda, 2014; Solé, 2019). Desde

entonces, se ha ido articulando en torno a la digitalización educativa una amplia línea narrativa que recoge los estudios sobre las posibilidades metodológicas y de innovación que encierra la tecnología digital (Caldeiro et al., 2018; Navarro-Pablo et al., 2019; Williamson, 2019), y que señala su patrimonio en materia de rendimiento educativo y de aprendizaje escolar, como se ha puesto de manifiesto en la reciente crisis sanitaria por pandemia.

Son muchos los interrogantes que se generan al intentar centrar el estudio de las narrativas sobre las que se está construyendo la educación digital. Por ejemplo, no deja de ser significativa, la disrupción que se ha producido en estos últimos años entre las primeras proyecciones sociales realizadas acerca de la potencialidad de los dispositivos móviles en los centros educativos, en las que su utilización ha sido considerada como un soporte principal para el aprendizaje (Araujo et al., 2014; Brazuelo et al., 2017; Hsu et al., 2014), a la posterior negación y desvalorización que tanto, activa como pasivamente, vienen asumiendo gobiernos e instituciones en la gestión de esta herramienta (Oraison et al., 2020; Paredes-Labra y Freita-Cortina, 2020; Ward et al., 2017).

La recurrente vinculación de la alfabetización digital con la construcción de epistemologías vacías de contenido educativo (Bhatt & MacKenzie, 2019) ha propiciado que, en los últimos tiempos, se haya comenzado a identificar en el contexto europeo la incompetencia cognitiva de la tecnología digital, con la producción de disfunciones relacionales y emocionales en las instituciones escolares. Siguiendo esta corriente, Francia ha sido el primer país en regular la prohibición del uso de la tecnología móvil en los centros educativos (González- Botija, 2019; Sánchez-Lissen y Sianes-Bautista, 2020) y, por su parte, en España, no existe una normativa a nivel nacional, aunque son ya tres los gobiernos regionales (Galicia, Castilla la Mancha y Madrid) que cuentan con una legislación en la que se recoge la prohibición del móvil en los centros educativos. Podría decirse, por lo tanto, que se ha pasado de considerar la digitalización educativa como un elemento de innovación de los centros, a convertirlo en un sujeto corresponsable de los problemas de aprendizaje, convivencia y/o socialización, para volver a encumbrarlo, en tiempos de pandemia, en una oportunidad de aprendizaje que supera los límites de la presencialidad (UNESCO, 2020).

De ahí, que el interés del presente trabajo se focalice, en estos momentos, en analizar los posicionamientos institucionales que sustentan gran parte de las coordenadas sobre las que se construye el discurso educativo de la digitalización, en especial del aprendizaje móvil, como una tecnología digital en auge, dentro de un paradigma que, algunos autores (Saura, 2020) han denominado, de gubernamentalidad neoliberal, por la presencia y expansión (en red) de la gobernanza y por las redes de datos que se originan en el capitalismo digital. La intención no es otra que comprender las directrices políticas que se han establecido en torno a este tema, así como las lógicas (valores, representaciones) de las que se nutre el aprendizaje móvil, con el propósito de contribuir a desvelar el significado que, desde la gobernanza educativa, se está atribuyendo a la tecnología digital.

Bajo estas premisas, el trabajo tiene por objeto analizar el papel que desempeñan los Organismos Internacionales (OOII) en torno a la digitalización educativa. Vinculada a esta idea, partimos de la creencia de que el abordaje de las narrativas

políticas nos permitirá también reflexionar sobre la digitalización educativa, como un elemento legitimador de las nuevas tesis desglobalizadoras.

Por lo tanto, para llegar al estudio del rol político que asumen los OOII en torno a la digitalización, trataremos de analizar las representaciones que se realizan en los informes publicados por OOII acerca de la educación digital, respondiendo a los siguientes interrogantes: ¿Bajo qué narrativas se gestan y promulgan las políticas educativas de aprendizaje digital? ¿Qué valores e instituciones están sustentando el rol pedagógico atribuido a la digitalización educativa?, porque como apuntan Selwyn et al. (2022) no todo es ni debe ser digital.

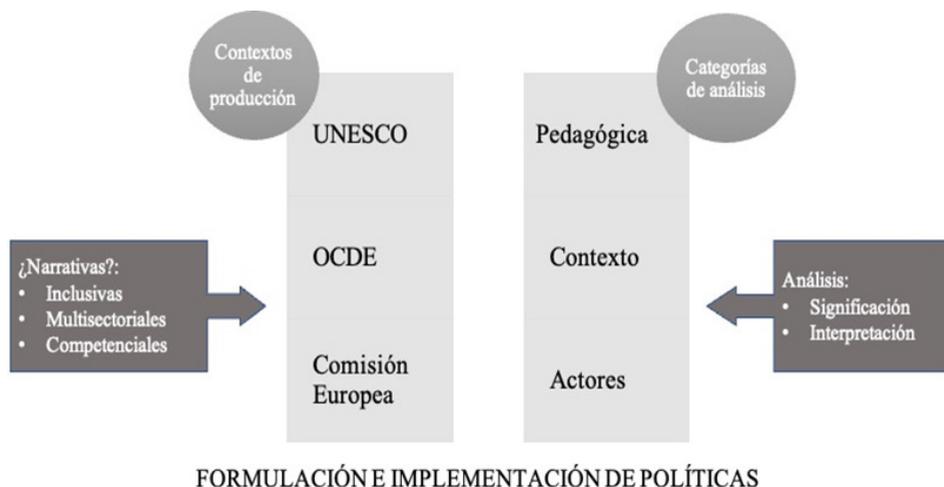
2. Método

Metodológicamente, el trabajo parte de la racionalidad narrativa como un instrumento de investigación epistémico-político (Kincheloe & McLaren, 2012; Vasilachis de Gialdino, 2012; Yedaide et al., 2015), desde el que se pretende desentrañar el significado que los Organismos Internacionales le otorgan a la digitalización educativa en los documentos institucionales que contienen directrices en materia de educación. Este enfoque metodológico recoge las aportaciones de la narrativa como herramienta constructora e interpretadora de la realidad, desarrollada fundamentalmente en la dimensión docente. Su uso para el análisis de los Organismos Internacionales (en adelante OOII) se justifica por la consideración de los OOII como sujetos políticos, que crean y portan discurso. Por lo tanto, se considera que la producción académica e investigadora de los OOII (marcos, informes, estudios, etc.) tiene interés como producción de un sujeto que narra, que construye discurso e interpreta la realidad educativa internacional, en este caso en materia de digitalización educativa.

Para tratar de entender la conceptualización que realizan los OOII en materia de política digital se ha seguido el modelo propuesto por Barrios-Tao (2018) y Yedaide et al. (2015), marcándose tres secuencias internas: categorización, significación e interpretación. Con el objeto de mapear desde qué coordenadas se contempla la utilización de dispositivos móviles y la digitalización en el ámbito educativo, se ha procedido a codificar el contenido de los informes publicados sobre educación digital por tres OOII, dos de recorrido internacional y uno de carácter europeo (Figura 1). El propósito de la selección, en el caso internacional, responde a fundamentos políticos diferenciados. Si bien en la OCDE, las directrices educativas parten de un modelo de economía de mercado, en el caso de la UNESCO se ha mantenido un discurso más centrado en la consecución de políticas de justicia social y de democratización de la educación, aunque algunos autores (Xiaomin & Auld, 2020) apuntan la existencia de giros cíclicos, que se producen cada vez con más frecuencia en estos órganos de poder, y que los está llevando a situaciones dinámicas en las que pasan de coordenadas economicistas a otras más humanitarias y viceversa.

Con relación al marco europeo, se ha optado por la Comisión Europea, por tratarse de la institución que posee la iniciativa legislativa y el poder ejecutivo dentro de la Unión Europea, por tanto, los documentos publicados (y analizados) contienen directrices institucionales para todos los países que conforman la Unión Europea.

Figura 1. Modelo de análisis de las políticas institucionales de aprendizaje móvil



Nota: Elaboración propia

En todos los casos se ha categorizado la información tomando como punto de partida tres elementos (Figura 2), que aparecen recogidos en los documentos de los Organismos analizados, y que son el foco de interés en la problematización de las tecnologías digitales (Sancho-Gil et al., 2020). La categorización propuesta responde al intento de entender las confluencias entre el escenario pedagógico-competencial y el económico-digital. La primera categoría formulada, la inclusión educativa o, lo que es lo mismo, la proyección pedagógica abarca los procesos de aprendizaje enfocados en el alumnado, así como la formación entre docentes. Una segunda categoría, es la relativa al interés social/capital social y su concreción en contextos de aprendizaje que se definen como espacios abiertos (no formales, informales), capaces de romper con las estructuras rígidas de formación que se desarrollan convencionalmente en marcos escolares o académicos. Finalmente, se ha analizado la información relacionada con el valor económico (actores) y las alianzas multisectoriales que los gobiernos son capaces de consolidar. Aspecto este, que está generando controversias por las implicaciones comerciales y económicas que se derivan de la utilización de dispositivos y plataformas digitales (CCFC, 2020).

Figura 2. Categorías de análisis



Nota: Elaboración propia

En el caso de la UNESCO, los documentos analizados han sido los informes globales relativos al aprendizaje móvil: el Aprendizaje móvil para docentes: temas globales (2012a), Activando el aprendizaje móvil: Temas globales (2012b), y el futuro del aprendizaje: Implicaciones para la planificación y la formulación de políticas (2013). Las publicaciones que han sido objeto de estudio de la Unión Europea han estado lideradas por el Plan de Acción de Educación Digital aprobado por la Comisión Europea en 2018 (COM/2018/022 final), y que recoge todos los avances legislativos que se fueron produciendo al respecto, y el informe de Eurydice (2019): Digital Education at School in Europe. Eurydice Report.

Por último, y con relación al análisis de la OCDE, al no existir una línea argumental consolidada en torno a este tema, los textos que han servido de referencia han sido fuentes directas de estudio de los contextos de aprendizaje: (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE, 2017) y narrativas relativas a las nuevas tecnologías: (*Connectés pour apprendre? Les élèves et les nouvelles technologies*. OECD, 2015a; *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD, 2015b). En los tres casos, los informes seleccionados han servido para prefigurar los desarrollos que conforman, en la actualidad, las estrategias digitales de los OOII.

3. Resultados

3.1. De la digitalización de la educación a las políticas eventuales de educación digital: análisis de los informes internacionales

3.1.1. UNESCO: Activando el aprendizaje móvil

El estudio de los informes relativos a la UNESCO muestra el aprendizaje móvil como una herramienta educativa con efectos globales, esto es, a nivel de alumnado, de profesorado e insertado en los contextos en los que se produce el conocimiento. La literatura publicada sobre este tema constata dos hechos importantes, el primero, es la preocupación que muestra este Organismo, acerca de un tema con implicaciones sustanciales en el mapa formal y conceptual de la gobernanza digital. Este interés se pone de manifiesto en la ingente labor de creación y difusión de informes que ha venido realizando la UNESCO desde el año 2012 y que ha tenido focos de estudio muy plurales (geoterritoriales, políticos, socioeducacionales). La segunda cuestión, se centra en el capital educativo de la digitalización, un aspecto que, debido a su deriva mercantilista y liberal (Saura, 2021), cada vez más actores (UNESCO, 2017, 2020) lo encuadran en el discurso garantista de los derechos fundamentales de la educación, focalizándolo en la democratización educativa ejercida por la tecnología móvil, a través de la accesibilidad a los procesos de aprendizaje y la ubicuidad de los mismos.

En el marco de las agendas políticas neoliberales y postmodernas que se están implementando en estos últimos años y en consonancia con las tendencias de comercialización y capitalismo digital (Diez-Gutiérrez, 2021), la UNESCO ha puesto en valor la necesidad de abordar las alianzas público-privadas, como un componente legitimador de gran parte de las buenas prácticas sobre aprendizaje móvil (Espejo et al, 2021).

De los tres Organismos analizados, UNESCO es la institución que más textos ha desarrollado sobre la digitalización educativa, llegando a establecer directrices, propuestas e incluso modelos de referentes prácticos, siendo, por tanto, la corporación que dispone de una narrativa política más robusta de los OOI que han sido objeto de estudio.

La vertiente relativa a la proyección pedagógica que la UNESCO realiza del móvil tiene implicaciones en los procesos de aprendizaje enfocados en el alumnado, así como en la formación entre docentes. En los documentos de referencia se articula un paradigma educativo inclusivo, plural e innovador, en tanto que encierra una dimensión más participativa y democrática del aprendizaje, ofreciendo posibilidades de «cultivar competencias complejas necesarias para colaborar con otros de manera productiva» (UNESCO, 2013, p.16).

Probablemente, la idea más novedosa que se plantea en varios de los informes, además de justificar la instrumentalidad en el aprendizaje del alumnado, sea la de enfatizar las posibilidades que proporciona en el desarrollo profesional entre docentes. Este planteamiento está presente de forma muy explícita en el informe dirigido al colectivo del profesorado (UNESCO, 2012a), en el que se conceptualiza el dispositivo móvil desde las funcionalidades que tiene para los docentes, mostrando su contribución al fortalecimiento de la mentoría, antes y durante, el ejercicio docente, y a la construcción de una cultura colaborativa virtual. Al respecto, Fengchun et al. (2017), han aportado evidencias de la viabilidad que ofrecen los dispositivos móviles para construir y desarrollar las capacidades profesionales de los docentes.

Bajo esta premisa pedagógica, subyacen también cuestiones de carácter económico y de operatividad en el asesoramiento educativo entre docentes, que

imprimen legitimidad a esta propuesta interactiva de desarrollo profesional. En esta misma línea, la integración del aprendizaje móvil en las políticas educativas internacionales ha suscitado reflexiones muy interesantes en torno a la necesidad de contextualizar las directrices de la UNESCO en el marco local y cultural de los estados (Parsons, 2014).

Por otro lado, los resultados relativos a la categoría de los contextos de aprendizaje muestran que los espacios abiertos (no formales, informales) son capaces de romper con las estructuras rígidas de formación que se desarrollan convencionalmente en marcos escolares o académicos. De este modo, se contempla el dispositivo móvil como una herramienta pedagógica más accesible, igualitaria y ubicua, marcando las singularidades que ofrece la tecnología móvil con respecto a modelos más tradicionales. Es precisamente esta nueva visibilidad otorgada a otros tipos de aprendizaje (móvil) y de centros, una cuestión diferencial de las directrices normativas establecidas por la UNESCO, y es la que ofrece garantías educativas en zonas de conflictividad política y de desastres naturales.

La articulación de políticas educativas que incorporen oportunidades reales a colectivos marginados desde el aprendizaje móvil es una constante en los informes publicados. Hay una intencionalidad manifiesta por relacionar sistemas educativos equitativos y de calidad, a partir de nuevas herramientas que son identificadas con el celular, y que llegan a definirse dentro de una panorámica muy amplia.

Por último, la categoría de actores sitúa en un mismo plano sujetos políticos y responsabilidades establecidas en torno a la conectividad. UNESCO condiciona el éxito y la supervivencia de las actuaciones a las alianzas multisectoriales que los gobiernos sean capaces de consolidar. Lo ideal, señala «sería que hubiera ya alianzas fuertes aun antes del diseño de proyectos piloto, de modo que diferentes sectores trabajaran concertadamente desde el inicio mismo del proceso» (2013, p. 37). Nokia, Google, Telefónica, Samsung, representan sólo una parte del conjunto de actores sobre los que la UNESCO ha construido un cauce de responsabilidades en el diseño y la ejecución de proyectos de aprendizaje móvil. Se trata en definitiva de una puerta no sólo abierta a las alianzas público-privadas, sino condicionante de la orientación que puedan tener las políticas de la educación tecnológica. UNESCO es muy consciente de que los intereses comerciales están desempeñando (y tendrán en un futuro inmediato) un papel fundamental en el ámbito pedagógico. Es por ello por lo que quizás sería aconsejable tratar de articular compromisos a varios niveles, que permitan resituarse en objetivos de equidad y ajustados a contextos de vulnerabilidad social que no están sujetos a lógicas económicas, pero para los que se justifica esta línea de trabajo, una intervención más educativa y no tan orientada a coordenadas puramente mercantiles.

3.1.2. *Comisión Europea: Hacia una digitalización estratégica: la inclusión social de la digitalización comunitaria*

El impacto tecnológico irrumpe en el campo educativo y lo hace desde la necesidad de asumir tanto los retos como las oportunidades que ofrece. La Comisión Europea admite como un desafío este desarrollo digital y lo justifica desde

tres enfoques: (1) a partir de una perspectiva del mercado laboral, donde hay una brecha de habilidades que llenar; (2) desde un punto de vista social, enmarcado en un desafío de inclusión y, (3) desde un punto de vista educativo, centrado no sólo en el desarrollo de competencias digitales, sino también en la búsqueda de los beneficios que estas herramientas pueden proporcionar al ámbito de la educación (Eurydice, 2019). Es por ello, que, en la Unión Europea se asume la necesidad de establecer una serie de medidas, que sirvan de ayuda a los estados miembros a afrontar estos desafíos, y para ello el Plan de Acción de Educación Digital (Comisión Europea, 2018) se presenta como el eje vertebrador de las mismas. Esta actuación se integra dentro de la iniciativa del Espacio Europeo de Educación, así como en el Marco Estratégico del ET 2020 y con ella, se marcan tres prioridades: (1) hacer un mejor uso de la tecnología digital para la enseñanza y el aprendizaje, (2) desarrollar competencias digitales y capacidades digitales pertinentes para la transformación digital y (3) modernizar la educación mediante la previsión y un mejor análisis de los datos.

Así pues, la Comisión Europea recoge entre sus objetivos la consecución de una sociedad digital inclusiva que, requeriría, la capacitación de los ciudadanos europeos en habilidades digitales, destacando la conexión entre la necesidad de invertir en capacidades digitales y el sistema educativo como herramienta y vehículo canalizador de dicha inversión. Es a través del Marco Europeo de Competencia Digital para Ciudadanos, también conocido como DigComp (Carretero et al., 2017), donde se describe la competencia digital en detalle y se hace referencia a las capacidades que todos los ciudadanos necesitan para desenvolverse en una sociedad digital en rápida evolución.

En el análisis de la categoría pedagógica, encontramos que la proyección formativa de lo analógico se aborda en términos de adquisición de competencias digitales desde el ámbito educativo y de influencia a corto, medio y largo plazo en el desarrollo personal, laboral y social (Comisión Europea, 2018). De hecho, en el marco europeo, se utiliza la expresión «educación digital» desde dos perspectivas diferentes, pero complementarias: por un lado, la adquisición de competencias digitales por parte de profesores (Cabero Almenara et al., 2021) y alumnos y, por otro, el uso pedagógico de la tecnología digital como medio de apoyo, de mejora y de transformación de la enseñanza y el aprendizaje (Eurydice, 2019).

En esta categorización pedagógica, la transformación digital requiere, por parte de las escuelas, el desarrollo de las competencias de los docentes para el uso pedagógico de la tecnología que les va a permitir diseñar su práctica desde enfoques innovadores y bajo coordenadas de conectividad (Comisión Europea, 2019). Se considera que la tecnología digital agrega valor a la práctica docente y a las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Todo ello, se ha capturado en el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores, conocido como DigCompEdu (Redecker, 2017).

Por último, las competencias digitales de los docentes y las prácticas relacionadas de enseñanza y aprendizaje también se deben abordar, según la Unión Europea, en el ámbito de los centros educativos. El Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes (European Framework for Digitally Competent Educational Organisations, DigCompOrg) es el escenario de referencia a partir de

cual, se desarrollan herramientas como el SELFIE (Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies), que permite la autorreflexión en línea y gratuita para escuelas, basada en DigCompOrg, y que ayuda a las escuelas a identificar fortalezas y debilidades en su uso de la tecnología digital.

En el análisis de las categorías, destaca también la relación entre los actores y los contextos de aprendizaje que propone la Unión Europea. Las coordenadas, en calidad de estrategias de educación digital, se desarrollan en contextos marcados por el aprendizaje a lo largo de la vida, por la sociedad de la información y la alfabetización mediática, por la innovación y por el desarrollo económico (Eurydice, 2019), por lo que se concibe a la digitalización como una fuente primordial de crecimiento económico (European Union, 2017) y de creación de empleo e insiste en la necesidad de apostar por la expansión tecnológica con fines educativos (Comisión Europea, 2018). Bajo estas premisas, la instrumentalización tecnológica deriva en la consecución de iniciativas concretas entre las que se encuentra Wifi 4 Schools, cuyo objetivo es reducir las diferencias existentes en materia de conectividad entre los Estados miembros, y para ello, se apoya el despliegue de banda ancha de alta capacidad en los centros educativos. De esta forma, los centros educativos se convierten en contextos de aprendizaje en red, espacios estos que requieren de alianzas multisectoriales público – privadas para su desarrollo e implementación. En relación con esto último y a la luz de los documentos analizados, la Comisión Europea no ha desarrollado literatura alrededor del aprendizaje móvil, aunque sí establece algunas ideas generales relativas a la tecnología digital como a las que se acaba de hacer referencia.

3.1.3. OCDE y Políticas digitales: La ambigüedad de un discurso poco visible

Resulta sorprendente, en este marco de análisis que hemos trazado en torno a la digitalización educativa, la inexistencia de directrices sólidas por parte de OCDE en una temática que comienza a ser un motivo de interés y preocupación en el debate académico (Brazuelo *et al.*, 2017) y en el político (Beland & Murphy, 2015).

Con relación a la categoría de la proyección pedagógica, para la OCDE (OECD, 2015a, 2015b, 2017) son dos las ideas que organizan la construcción de un discurso digital. De un lado, el doble mensaje de que una mayor inversión en tecnologías de la educación no supone mejores logros en lectura, matemáticas y ciencias (no utilidad escolar), pero tampoco sirve para reducir la brecha digital (no utilidad social, ni económica, ni cultural). De otro lado, pero no menos importante, es que se intenta transmitir la idea de que el uso moderado de la tecnología educativa es la clave para conseguir mejores resultados, justificación esta que se acompaña con evidencias de sistemas internacionales de éxito educativo como son Corea y Singapur.

En ese sentido, la OCDE trata de mantener abiertas varias líneas argumentales en la configuración formal de la educación digital y en la proyección pedagógica que se deriva de la misma. En sus informes coexisten tanto planteamientos dirigidos a cuestionar la digitalización en la mejora del rendimiento académico, como narrativas orientadas a evidenciar su importancia en el desarrollo de competencias globales (IVIE, 2020). Premisas que en ambos casos nos llevan a traducir el fenómeno

digital a una mera instrumentalización de competencias y a reducirlo a enfoques cuantificadores de resultados.

Otro punto de interés constatado en los resultados de este trabajo es que la postura internacional que se ha venido acreditando en materia de política digital (Comisión Europea, 2018; Eurydice, 2019; UNESCO, 2017), ha contribuido a que la OCDE comience a contemplar en su línea de acción, la competencia digital como un elemento objetivable en los informes de evaluación internacional –PISA–. Asimismo, no ha permanecido ajena a los riesgos que conlleva omitir el desarrollo tecnológico y en ese sentido, insiste en que los déficits de equipamiento tecnológico están relacionados con un rendimiento menor en ciencias, reflexión esta que se recoge en el informe español:

Es fácil advertir que existe una relación entre la falta de ordenador en casa y los resultados, tanto en los parámetros internacionales como en el nacional y en los regionales: los alumnos que afirman no tener ordenador consiguen resultados inferiores a los de aquellos que dicen tenerlo. (MECD 2016, p. 125)

En estos últimos años ha surgido también una vía indirecta de empoderamiento de la cultura digital, que brota a partir del análisis de los trabajos publicados de la OCDE y que muestran correlaciones muy interesantes a varios niveles. Esta dirección es la que está presente en el documento del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas y los informes de la Fundación BBVA (Fundación BBVA e IVIE 2020; Pérez- García et al., 2018) que basándose en los indicadores digitales contenidos en el informe PISA correspondiente al año 2018, establecen una relación de dependencia entre digitalización y rendimiento académico. Estos informes demostrarían que existe una analogía entre mayor grado de aprovechamiento digital o de competencias digitales y mejores resultados en matemáticas (PISA) además de mayor representación en empresas con especialistas TIC o que proporcionan TIC a sus empleados.

Paradójicamente, en los informes que se han analizado de la OCDE no podemos establecer una correspondencia con los contextos de aprendizaje y alianzas multisectoriales.

En definitiva, la yuxtaposición de los resultados obtenidos pone de manifiesto que los caminos abiertos por parte de los organismos: UNESCO, Comisión Europea y OCDE respecto a la digitalización educativa, muestran recorridos con distintos pronunciamientos en sus lineamientos, que se mueven desde planos de pragmatismo educativo a escenarios contruidos desde el compromiso social (Tabla 1).

Tabla 1. Resultados de la categorización, interpretación y significación de los Organismos Internacionales en política educativa digital.

Contexto de producción	UNESCO	Comisión Europea	OCDE
Secuencia de análisis			
Proyección pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias educativas - Competencias docentes - Asesoramiento pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcos de competencias (ciudadanos y estudiantes, docentes y centros) - Equipos y conectividad 	Uso moderado de las tecnologías
Categorización	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios abiertos (No formales e informales) - Ayuda y desarrollo (conflictos, catástrofes y desigualdades sociales) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Lifelong learning</i> - Ciudadanía europea 	Competencias digitales (estudiantes)
Actores	Alianzas público-privadas multisectoriales	Alianzas público-privadas para la dotación de recursos (equipos y conectividad)	

Significación	– Inclusión social	– Inclusión social	
	– Mejora del sistema Democratazación (apertura, accesibilidad y ubicuidad)	– Mejora del sistema	– Instrumentalización de competencias
	– Cubrir necesidades del mercado laboral	– Educación como palanca del desarrollo económico Mercado laboral	– Reducción a la cualificación
Interpretación	– Legitimación de las tesis desglobalizadoras		
	– Privatización		
	<input type="checkbox"/> alianzas multisectoriales		
	<input type="checkbox"/> proyección y contextos de aprendizaje		

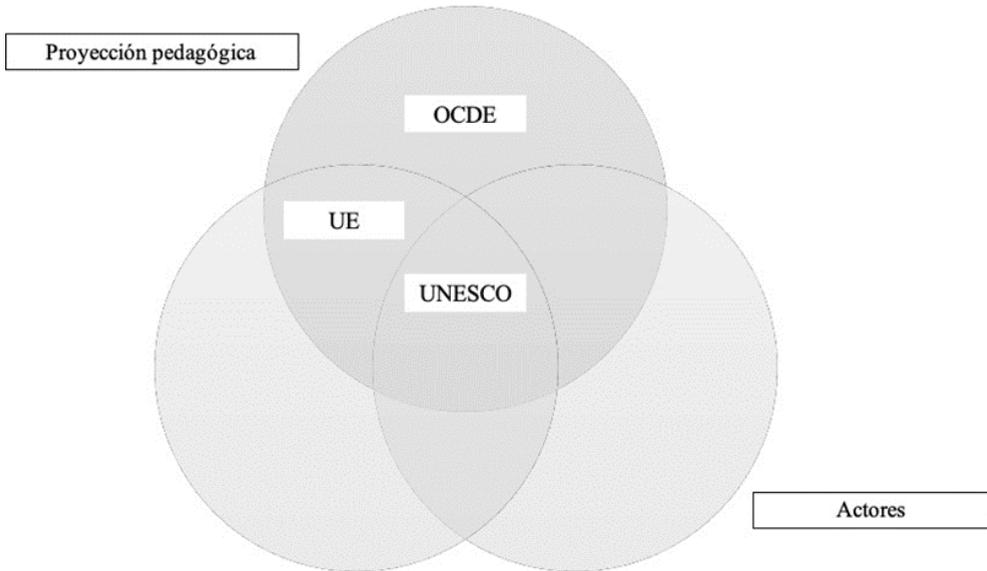
Nota: Elaboración propia

A la luz de los resultados obtenidos, las políticas de digitalización educativa pueden estar sirviendo a los estados para distanciarse de las líneas marcadas a nivel internacional y supranacional. Sobre estas cuestiones reflexionaremos en el siguiente punto y, más en profundidad, en la discusión y las conclusiones.

3.2. Digitalización educativa y desglobalización

A la pregunta ¿Es la digitalización educativa un elemento legitimador de las tesis desglobalizadoras? La respuesta que ofrecen los documentos analizados pone de manifiesto una divergencia digital en la línea que apunta la desglobalización (Figura 3). Si UNESCO condensa sus marcos de acción en tres direcciones (la proyección pedagógica, los contextos de aprendizaje y los actores) que son resultado a su vez del compendio de trabajos que ha venido publicando desde el 2012, la Comisión Europea desarrolla modos operativos de intervención relativos a la proyección pedagógica (formación de docentes, la innovación pedagógica y la dotación de recursos) y a los actores (equipos y conectividad). Desde esos niveles de concreción, aborda las competencias digitales, proponiendo tres marcos de actuación (centros, estudiantes y docentes) e incorpora a los ciudadanos como actor susceptible de ser protagonista en estos procesos, con una visión que se corresponde con el principio del *lifelong learning* europeo. UNESCO, en cambio hace explícita la necesidad de establecer alianzas público – privadas multisectoriales, incorporando empresas educativas al desarrollo de estas políticas de digitalización educativa que considera, deben regularse.

Figura 3. Interpretación de los resultados



El caso de la OCDE presenta particularidades que bien pudieran explicarse desde paradigmas netamente instrumentales. No se marcan directrices sólidas de actuación y mantienen abiertas líneas argumentales que pueden parecer contradictorias. Por una parte, señala la importancia de la digitalización educativa en línea con los planteamientos de UNESCO y Comisión Europea (de hecho, introduce componentes digitales en las últimas ediciones de evaluación PISA), y por otro lado reconoce que una mayor inversión no significa necesariamente una mejora del logro ni una reducción de la brecha digital. Los beneficios OCDE los encuentra en el uso moderado de las tecnologías. Esto choca con la propuesta de UNESCO de la necesidad de alianzas público – privadas multisectoriales y el desarrollo de marcos de acción enfocados a la dotación de recursos (equipos y conectividad) de la Comisión Europea.

El análisis constata que, frente a los posicionamientos realizados por UNESCO y Comisión Europea en materia de políticas de digitalización educativa, la estrategia diseñada por OCDE (OECD, 2015a, 2015b, 2017) da muestras de una construcción digital muy desigual, que se produce en un contexto institucional heterogéneo, lo que nos lleva a pensar que la divergencia con la que parecen comenzar a gestionarse otros ámbitos públicos (Copelli, 2018).

4. Discusión y conclusiones

En torno a la digitalización educativa se ha ido erigiendo una línea narrativa amplia relativa a la construcción del conocimiento desde políticas igualitarias de aprendizaje (SITEAL, 2014; UNESCO, 2013) y de prácticas tecnológicas (Pedró, 2017) que empoderan la educación, a partir de la optimización de los recursos

públicos en tecnología digital (Sancho-Gil et al., 2020). Un desarrollo de la cultura digital que es cada vez más necesario en la consecución de la equidad educativa (UNESCO, 2012b, 2013, 2017). En esta línea se enmarca el sentido político que se le está otorgando a la tecnología móvil y que sitúa el debate en un plano que supera el puramente académico, en tanto que refleja la digitalización como un elemento de poder con efectos en el ámbito educativo, pero con diferencias notables según sean los mecanismos de gobierno arbitrados por los sujetos políticos (Organismos Internacionales). El análisis de las narrativas políticas de los organismos, en tanto que sujetos políticos, permite situarlos como comunidades epistémicas, productoras de conocimiento en el ámbito de la educación, tal y como, ha sido recogido por Francesco & Guaschino (2020), y con líneas de intervención diferentes en materia de digitalización educativa.

Mientras que la UNESCO aborda esta cuestión desde una dimensión amplia (mecanismos internos y externos), que plantea el debate sobre la confluencia de intereses en torno a la tecnología digital, la presencia de actores tecnológicos y educativos, así como los procedimientos implicados, la Comisión europea restringe estratégicamente el discurso a competencias docentes y logros de aprendizaje, obviando procedimientos y la gestión de las actuaciones. Ubicada en un plano institucional y meramente formal, trata de ajustar los marcos competenciales a políticas de empleabilidad y lo hace desde la inclusión social. Por último, la OCDE vacía de contenido político el desarrollo tecnológico, distanciando así su posicionamiento acerca de la digitalización educativa. Hecho este que resulta un contrasentido, por dos razones, porque en esta indefinición resulta retratada en un Organismo que no define, pero que apoya el avance tecnológico de grandes corporaciones como Pearson, y porque un Organismo con grandes intereses en la medición y comparación educativa, no puede quedar al margen de las tendencias en educación.

En ese sentido, el presente trabajo en su interés por significar el aprendizaje móvil en particular, y la cultura digital, en general, muestra el capital educativo de la tecnología, o lo que es lo mismo, la fortaleza organizacional, curricular y diferencial, de la que se nutre en el contexto educativo, al tiempo que constata, que la digitalización es algo más que el conjunto de las declaraciones formales realizadas al respecto. En tanto que comunidad epistémica, la UNESCO exhibe un posicionamiento institucional, que es el resultado de las distintas vertientes desde las que ha edificado la digitalización educativa. Como consecuencia de lo expuesto anteriormente, podemos comprobar cómo se entrecruzan directrices políticas (planificando actuaciones globales), docentes y prácticas de excelencia en torno al aprendizaje móvil. Ahora bien, las tensiones que genera la gobernanza digital en el escenario educativo quedan patentes en el peso que alcanzan las políticas internas (intervenciones docentes, estándares, entre otros) frente a las externas (financiación y todo lo relativo a los actores implicados) en el mapa de declaraciones estratégicas. Ferrare et al. (2021) hablan de estas tensiones ideológicas en materia de redes, como elementos explicativos en el caso de EEUU, procede constatar si es susceptible de transferencia a otros países.

De este modo, la discordancia entre los Organismos Internacionales podría estar mostrando en materia de tecnología digital un mapa desglobalizado y

proteccionista, que rompe con los compromisos generados en torno a directrices institucionales, como se pone de manifiesto en los últimos trabajos publicados al respecto (Giordani & Mariani, 2020, Ritzer, 2004; Wang, 2020). Este fenómeno se aproxima a las tendencias de desglobalización que surgen en otras parcelas públicas y que comienzan a condicionar la gestión política en todas sus vertientes (Ramírez & Sarmiento, 2020; Schneider, 2020).

El hilo argumental nos lleva a reflexionar en torno a la conceptualización de la digitalización educativa como un elemento legitimador de las nuevas tesis desglobalizadoras (Copelli, 2018) que surgen en el contexto de decadencia de las relaciones comerciales mundiales y que vienen a cerrar un modelo de interdependencia integral. Esta línea cuestiona el sistema de economía global que sitúa en un plano de desigualdad la participación de los Estados a nivel internacional, apostando por la soberanía nacional como clave en el inicio de políticas más igualitarias socialmente y ajustadas a entornos locales (Bauman, 2015). La novedad de este marco de trabajo estriba en el estudio de elementos que, como la digitalización educativa, podrían estar contribuyendo a potenciar la ruptura de transferencias en las políticas públicas, debilitando así las relaciones de poder implícitas en el orden político internacional, como ocurre por ejemplo con las actuaciones del gobierno francés en torno a la prohibición del uso de dispositivos móviles en las aulas. Por consiguiente, podría ser interesante que los organismos internacionales, en cuanto comunidades epistémicas del ámbito educativo en general y de la digitalización educativa en particular, fueran capaces de trazar algunas líneas estratégicas en torno a las políticas de digitalización educativa que, aunque articuladas desde sus marcos epistemológicos particulares, mostraran un panorama de presente y de futuro que permitiera a los estados mantener un rumbo similar dentro del carácter local de las políticas educativas internacionales. De no ser así, se corre el riesgo de que se desdibujen los marcos internacionales de los organismos y sean otros actores quienes marquen la pauta a los estados, incorporando sus intereses particulares en el diseño y desarrollo de las políticas públicas en el marco de la digitalización educativa (Verger, Lubienski y Steiner-Khamsi, 2016; Williamson, 2015).

De lo que no cabe ninguna duda es que, a diferencia de las premisas subyacentes en las teorías que critican las limitaciones de la internacionalización (Ordorika y Lloyd, 2014) y la externacionalización (Schriewer, 1993, 2000), esta tendencia de la desglobalización no niega el peso que ha tenido la dialéctica global-local en la determinación de las políticas educativas, sino que constata un fin de ciclo institucional con una presencia que será cada vez más marginal de lo global. En este sentido, reconocemos que en el marco de la política educativa internacional han existido corrientes de pensamiento críticas con la influencia ejercida a nivel mundial en la reconstrucción de las agendas educativas locales (Ben, 2009; Carney et al., 2013; Menéndez y Hernández-Castilla, 2021), y este trabajo presenta algunas orientaciones que respaldan estos posicionamientos y que contribuyen a comprender el giro hacia el proteccionismo educativo nacional.

A lo largo del trabajo, hemos tratado de analizar las lógicas y los valores que encierran los trabajos realizados por OOI (UNESCO, Comisión Europea y OCDE) en materia de políticas digitales. El estudio ha evidenciado que la digitalización

educativa está trascendiendo los elementos de interés pedagógico relativos a planes de innovación escolar, para consagrarse como un instrumento político en la conceptualización (divergente) de líneas y marcos de actuación digital. De esta forma, este trabajo nos presenta la digitalización educativa como elemento legitimador de las nuevas tesis de desglobalización política. A partir de aquí, el espacio de estudio y reflexión de la comunidad académica e investigadora se amplía y será objeto de análisis en futuras investigaciones.

5. Agradecimientos

Este trabajo está financiado por dos proyectos de investigación: Proyecto Nacional del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades: “*La identidad hiperconectada de la juventud y su percepción del tiempo en el ocio digital, con referencia PGC2018-097884-B-I00*”. Proyecto regional de la Junta de Castilla y León: *Identidades digitales en jóvenes hiperconectados: retos para el contexto familiar, social y escolar, con referencia SA038G19*.

6. Referencias bibliográficas

- Araujo C.F., Dias, E.J. & Ota, M.A. (2014). The Tablet Motivating Mathematics Learning in High School, In M. Kalz et al. (Eds.), *Mobile as Mainstream – Towards Future Challenges in Mobile Learning* (pp. 42–51). Switzerland: Springer International Publishing.
- Barrios-Tao, H. (2018). Racionalidad narrativa en procesos de investigación-formación en educación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 9(2). pp. 478-502. <https://doi.org/10.21501/22161201> .
- Bauman, Z. (2015). *La globalización, consecuencias humanas*. México: FCE.
- Beland, L-Ph & Murphy, R. (2015). *Ill communication: technology, distraction & student performance*. CEP Discussion Papers (CEPDP1350). Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science. Recuperado de: <https://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp1350.pdf>
- Ben, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local - mixite, disparites, luttes locales (Education et société)*. Presses Universitaires de France.
- Bhatt, I., & MacKenzie, A. (2019). Just Google it! Digital literacy and the epistemology of ignorance. *Teaching in Higher Education*, 24(3), 302-317. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1547276>
- Brazuelo, G.F., Gallego, D.J y Cacheiro, M.L. (2017) Los docentes ante la integración educativa del teléfono móvil en el aula. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 52(6), 1-22. <https://doi.org/10.6018/red/52/6>
- Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F.D., Ruiz-Palmero, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). Classification models in the digital competence of higher education

- teachers based on the DigCompEdu Framework: logistic regression and segment tree. *Journal of e-Learning & Knowledge Society*, 17(1), 49-61. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135472>
- Cabero-Almenara, J., Torres-Barzabal, L. y Hermosilla-Rodríguez, J. (2019). Las TIC y la creación de una ciudadanía crítica e-digital. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20, 1-20. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a22
- Caldeiro, M.C., Yot, C. y Castro, A. (2018). Detección de buenas prácticas docentes de uso de dispositivos móviles en primaria a través del análisis documental. *Prisma social*, 20, 58-75. Recuperado de: <https://bit.ly/2yVAUNM>
- Carney, S., Rapple, J. y Silova, I. (2013). Entre la fe y la ciencia: la teoría de la cultura mundial y la educación comparada. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (1), 243-267. Recuperado de: <https://bit.ly/3gpdVLR>
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg*. Publications Office of the European Union. Recuperado de: <https://bit.ly/31ldJTR>
- CCFC/Campaign for a Commercial-free childhood (2020). *Declaración sobre las tecnologías aplicadas a la educación y las políticas educativas durante la pandemia*. Recuperado de: <https://tinyurl.com/yyblvhww>
- Cobo, C. (2019). *Acepto las Condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana. Recuperado de: www.aceptolascondiciones.com
- Comisión Europea. (2018). *Plan de Acción de Educación Digital*. COM (2018) 22 final. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZnjbbQ>
- Coppelli, G. (2018). La globalización económica del siglo XXI. Entre la mundialización y la desglobalización, *Estudios Internacionales*, 50(191), 57-80. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2018.52048>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2021). Gobernanza híbrida digital y Capitalismo EdTech: la crisis del COVID-19 como amenaza. *Foro de Educación*, 19(1), 105-133. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/>
- Espejo, L.B., Lázaro, L., Álvarez – López, G. y Prats, E. (2021). *Caracterización de las mejores prácticas educativas: UNESCO y el paradigma del aprendizaje móvil*. *Digital Education Review*, 39, 336 – 355. <https://doi.org/10.1344/der.2021.39.%25p>
- European Commission (2019). *Education and Training Monitor 2019*. Publications Office of the European Union. Recuperado de: <https://bit.ly/3gaGfRR>
- European Union (2017). *A concept paper on digitisation, employability and inclusiveness. The role of Europe*. Recuperado de: <https://bit.ly/3dKkJ4D>

- Eurydice (2019). *Digital Education at School in Europe. Eurydice Report. Publications Office of the European Union*. Recuperado de: <https://bit.ly/3eI8Inb>
- Fengchun M., Mark W., Hyo-Jeong S. & Yancy, T. (2017). *Supporting teachers with mobile technology. Lessons drawn from UNESCO projects in Mexico, Nigeria, Pakistan and Senegal*. UNESCO. Recuperado de: <https://bit.ly/3ePPgPZ>
- Francesco, F. & Guaschino, E. (2020). Reframing knowledge: A comparison of OECD and World Bank discourse on public governance reform. *Policy and Society*, 39(1), pp.113-128. <https://doi.org/10.1080/14494035.2019.1609391>
- Fundación BBVA, IVIE (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas) (2020). *Comparativa Regional en Indicadores Digitales*. Esenciales. Recuperado de: <https://bit.ly/31v2EoN>
- Giordani, P., & Mariani, F. (2020). *Unintended Consequences: Can the Rise of the Educated Class Explain the Revival of Protectionism?*. IZA Discussion Paper No. 12949. Recuperado de: <https://ssrn.com/abstract=3534497>
- González-Botija, F. (2019). La prohibición del teléfono móvil en las escuelas en Francia. *Revista de Administración Pública*, 208, 379-401. Recuperado de: <https://bit.ly/2BUAx7G>
- Hsu, Y-Ch., Ching, Y-H. & Snelson, Ch. (2014). Research priorities in mobile learning: an international Dekphi study. *CJLT, Canadian Journal of Learning and Technology*, 40(2), 1-22. <https://doi.org/10.21432/t2qp4x>
- Kincheloe, J., y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa* (pp. 241-315. Vol. II). Barcelona: Gedisa
- Martín-García, A.V. (Ed.) (2020). *Blended Learning: Convergence between Technology and Pedagogy*. Switzerland: Springer.
- MECD (2016). *PISA 2015 Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Informe español. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Recuperado de: <https://bit.ly/2CX3DnB>
- Menéndez, D. y Hernández-Castilla, R. (2021). La mercantilización de la Educación Superior a través del modelo universitario inglés: elementos clave, críticas y posibilidades. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 234-255. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/11162/207030>
- Navarro-Pablo, M., López-Gándara & García-Jiménez, E. (2019). The use of digital resources and materials in and outside the bilingual classroom. [El uso de los recursos y materiales digitales dentro y fuera del aula bilingüe]. *Comunicar*, 59, 83-93. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-08>

- OECD (2015a). *Connectés pour apprendre? Les élèves et les nouvelles technologies. Principaux résultats*. OECD Publishing. Recuperado de: <https://bit.ly/3g8dtBa>
- OECD (2015b). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Oraison, H., Nash-Dolby, O., Wilson, B & Malhotra, R. (2020). Smartphone distraction-addiction: Examining the relationship between psychosocial variables and patterns of use. *Australian Journal of Psychology*, 39, 188-198. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12281>
- Ordorika, I y Lloyd, M. (2004). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles Educativos*, 36(145), 122-135. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.145.45989>
- Paredes-Labra, J. y Freitas-Cortina, A. (2020). Las representaciones de los futuros profesores sobre los usos de la tecnología en la escuela. Un estudio narrativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 157-180. <https://doi.org/10.14201/teri.21616>
- Parsons, D. (2014). Pathways to a Better World: Assessing Mobile Learning Policy against UNESCO Guidelines in a New Zealand Case Study. In M. Kalz, Y. Bayyurt & M. Specht (Eds.), *Mobile as Mainstream – Towards Future Challenges in Mobile Learning* (pp. 182-196). Switzerland: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13416-1_17
- Pedro, F. (2017). *Tecnologías para transformar la educación*. Fundación Santillana. Recuperado de: <https://bit.ly/3eN63DI>
- Pérez-García, F., Serrano-Martínez, L., y Uriel-Jiménez, E (Direc.) (2018). *Diferencias educativas regionales, 2000-2016: Condicionantes y resultados*. BBVA. Recuperado de: <https://bit.ly/2NELa18>
- Petit, T. & Lacerda, G. (2014). Mobile Learning: ¿An Ergonomic Alternative for Long-Awaited Educational Changes? In M. Kalz, Y. Bayyurt & M. Specht (Eds.), *Mobile as Mainstream – Towards Future Challenges in Mobile Learning* (pp. 1-14). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13416-1_1
- Ramírez, J., y Sarmiento, J. (2020). Nuevas tendencias geopolíticas globales. *Económicas cuc*, 41(2), 102-114. <https://doi.org/10.17981/econcuc.41.2.2020.Org.6>
- Redecker, C., (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. Recuperado de: <https://bit.ly/2NJDK6E>
- Ritzer, G. (2004). *The Globalization of Nothing*. New York: Sage.

- Sánchez-Lissen E y Sianes-Bautista, A. (2020). Igualdad, calidad y confianza entre los desafíos de la reforma educativa francesa: la Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 213-222. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.26208>
- Sancho-Gil, J. M., Rivera-Vargas, P., & Miño-Puigcercós, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 61-75. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1666873>
- Saura, G. (2021). Políticas aceleradas/mundo ensamblado. Ritmos, contextos y actores en educación, *Foro de Educación*, 19(1), 135-158. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.892>
- Schneider, G. (2020). (Des)globalización y derechos fundamentales. *Derecho Y Cambio Social*, (60), 187-201. Recuperado de: <https://bit.ly/2TubgXF>
- Schriewer, J. (1993). El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos. En J. Schriewer, y F. Pedró. (eds), *Manual de Educación Comparada, vol, II, Teorías, investigaciones, perspectivas* (pp. 189-251). Madrid: PPU.
- Schriewer, J. (2000). Comparative Education Methodology in Transition: Towards a Science of Complexity? In J. Schriewer (ed.), *Discourse Formation in Comparative Education* (pp. 3-52). Switzerland: Peter Lang.
- Selwyn, N., Rivera-Vargas, P., Passeron, E., & Puigcercos, R. M. (2022). ¿Por qué no todo es (ni debe ser) digital? Interrogantes para pensar sobre digitalización, datificación e inteligencia artificial en educación. *SocArxiv*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/vx4zr>
- Silva Quiroz, J. E., y Lázaro-Cantabrana, J. L. (2020). La competencia digital de la ciudadanía, una necesidad creciente en una sociedad digitalizada. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 37-50. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1743>
- SITEAL (2014). *Informe 2014: Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. OEI UNESCO IIEP. Recuperado de: <https://bit.ly/2y8WaQ8>
- Solé, J. (2019). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 32(1), 101-121. <https://doi.org/10.14201/teri.20945>
- UNESCO (2012a). *Aprendizaje móvil para docentes. Temas globales*. Recuperado de: <https://bit.ly/3g5tLuO>
- UNESCO (2012b). *Activando el aprendizaje móvil: Temas globales*. Recuperado de: <https://bit.ly/2NaYmD>

- UNESCO (2013). *Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil*. Recuperado de: <https://bit.ly/31vOEuV>
- UNESCO (2017). *Supporting teachers with mobile technology. Lessons drawn from unesco projects in Mexico, Nigeria, Pakistan and Senegal*. Recuperado de: <https://bit.ly/3g8iPMM>
- UNESCO (2020). *Soluciones para un aprendizaje a distancia*. Recuperado de: <https://bit.ly/3bFHpmI>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). De “la” forma de conocer a “las” formas de conocer. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa* (pp. 11-26. Vol. II). Barcelona: Gedisa
- Verger, A., C. Lubienski, G. Steiner-Khamsi. (2016). The Emergence and Structuring of the Global Education Industry: Towards an Analytical Framework. In A. Verger, C. Lubienski & G. Steiner-Khamsi (eds), *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry* (pp. 1-25). New York: Routledge.
- Wang, T. (2020). The COVID-19 Crisis and Cross-Cultural Experience of China’s International Students: A Possible Generation of Glocalized Citizens? *ECNU Review of education*, 14, 1-6. <https://doi.org/10.1177/2096531120931519>
- Ward, A. F., Duke, K., Gneezy, A & Bos, M.W. (2017). Brain Drain: The Mere Presence of One’s Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 140-154. <https://doi.org/10.1086/691462>
- Williamson, B. (2019). *El futuro del currículum. La educación y el conocimiento en la era digital*. Madrid: Morata.
- Williamson, B. (2015). Digital education governance: an introduction. *European Educational Research Journal*, 15(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/1474904115616630>
- Wishart, J. (2017). *Mobile Learning in Schools. Key Issues, opportunities and ideas for practice*. London: Routledge.
- Xiaomin, L. & Auld, E. (2020). A historical perspective on the OECD’s ‘humanitarian turn’: PISA for Development and the Learning Framework 2030. *Comparative Education*, 56(4), 503-5021. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1781397>
- Yedaide, M. M., Álvarez, Z., y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35. <https://doi.org/10.21500/22563202.1685>